

## UM PROJETO ALÉM DA SALA DE AULA: A PRODUÇÃO DE UM PORTFÓLIO DE LEITURA A PARTIR DE *A HORA DA ESTRELA*, DE CLARICE LISPECTOR

Sarah Vervloet (USP)

**RESUMO:** O trabalho apresenta resultados e reflexões a partir de práticas de leitura em sala de aula, na biblioteca da escola e em outros espaços. As aulas de Língua Portuguesa tiveram como foco a leitura de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector e, por meio dessas leituras, muitas discussões foram suscitadas, assim como um trabalho final, chamado portfólio de leitura. O projeto teve duração de aproximadamente dois meses e ocorreu com alunos do primeiro ano do ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) campus Piúma. Questiona-se por que é tão desafiador estimular a aproximação entre alunos e livros e quais são as possíveis influências de uma obra literária. Para tanto, fazem-se necessárias as discussões em torno do contexto escolar, das práticas de leitura dos alunos, do ensino de literatura e de leitura. Por sua vez, a metodologia de pesquisa utilizada esteve voltada ao coletivo, favorecendo a discussão e a produção cooperativa. O próprio material produzido ao longo das atividades, o portfólio de leitura, favorece a prática desarticuladora disciplinar, o que adequa a atividade à realidade de cada turma.

**Palavras-chave:** Leitura. *A hora da estrela*. Clarice Lispector. Portfólio de leitura.

Ao iniciar um percurso de dois anos no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), no *campus* Piúma (litoral sul do Espírito Santo), deparei-me, logo de imediato, com um impasse: o mês era maio de 2014 e as quatro turmas do Primeiro Ano do Ensino Médio ainda não haviam realizado uma leitura integral de uma obra literária naquele ano. Há uma série de questões relacionadas a este fenômeno em específico nas quais não pretendo adentrar e, além disso, apontar culpados não é a intenção deste trabalho. Após uma série de aulas e de conversas relativas à leitura literária, percebi que os alunos e as alunas já tinham para si uma espécie de constatação (insatisfatória) de que qualquer proposta de leitura que surgisse das aulas seria algo maçante. Diante dessa expectativa, elaborei um projeto de cunho um pouco mais intuitivo, pois as preocupações iniciais eram exatamente essas: a necessidade de ler com a turma e a

negação internalizada para com as aulas de literatura. A escolha pela obra também perpassou essas questões, tendo em vista que *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, é um livro composto de poucas páginas – o que, numa primeira visada, pode ser positivo para um leitor que pouco pratica – e, principalmente, é uma obra que me deixa à vontade para efetuar mediações de leitura. Mas não se pode perder de vista a importância de pensar a aula de literatura como aquela que ensina a ler os textos de literatura e a formar o sujeito leitor:

Pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

Por último, a ideia de ler a obra integralmente em sala e fora dela, passando por estágios de leitura e discussão, e eleger um instrumento avaliativo diferente do tradicional, o portfólio de leitura, também foi resultado da motivação surgida a partir das conversas com os alunos e do reconhecimento daquela realidade. Considero que me disponho a aprender com os alunos e, a partir daí, elaboro as aulas. Entendendo suas perspectivas, suas dificuldades e suas maneiras de lidar com a literatura, pude pensar em um horizonte visível. Teresa Colomer (2007), quando fala dos programas de estímulo à leitura para crianças, questiona por que as crianças deixam tão repentinamente de gostar de ler e, quando jovens, têm desenvolvido certo desprezo pela leitura. Pensando que a aprendizagem escolar pode influenciar nesse aspecto, a autora pontua “a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, a constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecem especialmente a presença da leitura” e também a apropriada tarefa de articular “funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola” (p. 117).

Então, a fim de que houvesse uma contextualização da obra e da autora, antes de iniciar de fato a leitura de *A hora da estrela*, foi promovida uma roda de leitura do conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, que aborda de maneira diferenciada um assunto de interesse da faixa etária que ali se propunha leitora, que é justamente o primeiro beijo. Tal proposta tinha o objetivo de chamar a atenção para o estilo literário complexo de Clarice, sem o assim dizer, e iniciar a motivação para a leitura. O conto curto, porém denso, desmembrado em partes para que todos lessem na sequência de

uma legítima roda de leitura, foi assimilado após a segunda leitura que eles mesmos exigiram para uma espécie de entendimento integral da história. Os alunos perceberam que estavam diante de uma maneira diferente de narração, porque “ela utiliza palavras e frases mais difíceis para dizer uma coisa simples, não exatamente simples, mas que todos nós sabemos que essas coisas existem”, como afirmou um aluno. Embora não se possa dizer que a partir desse momento os alunos estavam preparados para a literatura clariceana, mesmo porque parece impraticável determinar isso, iniciar a leitura sem de fato começar com a obra foi uma experiência importante de contextualização.

Logo em seguida, a conversa continuou na biblioteca da escola, que recebe o nome de Clarice Lispector. Os livros da autora, expostos nas mesas, auxiliavam na apresentação biográfica feita brevemente, com pontos interessantes da vida e da obra. Assim, baseei-me em dois “pilares” para chegar até Macabéa: a autora e sua linguagem (tanto a forma como o seu conteúdo, com a quebra de narrativa e suas inovações para a literatura brasileira, como o fluxo de consciência). Para finalizar essa etapa, algumas frases célebres de Clarice foram apresentadas e trechos de sua última entrevista foram assistidos com bastante surpresa – era a figura mítica da autora se materializando e confirmando seu exotismo.

Esse “encontro” com a autora e sua obra foi cuidadosamente conduzido para a discussão sobre autores, narradores e personagens e essas linhas tênues que podem confundir o leitor de seus limites, inclusive nesta obra, por se tratar de um narrador que é escritor e sua personagem possuir uma história tão próxima à história de Clarice Lispector. Há diversos indícios que apontam para uma fusão entre autor e obra, o que também tornou possível a discussão no decorrer das aulas e gerou comentários posteriores no próprio portfólio, como: “Clarice deixa incógnitas ao longo da história, permitindo que a gente reescreva a história imaginariamente e compare com a história da autora também”.

Desse modo, os doze títulos propostos no livro e a dedicatória da autora deram continuidade ao projeto. Sendo assim, faltava o mais denso e mais intenso, a leitura integral de *A hora da estrela*. Apresentei um planejamento para essa atividade que, por causa dos conteúdos relativos àquele ciclo e às avaliações previstas no calendário letivo, teve de ser reajustada e adequada para a rotina natural de uma aula de Língua Portuguesa. Por isso, todo o projeto durou cerca de dois meses para ser realizado e o

trabalho começou desde os primeiros encontros, pois o produto final, chamado Portfólio de Leitura, exigia que a leitura fosse feita de maneira sistemática. Isso não significou, ao que parece, uma atividade pesada e, além disso, a avaliação não consistia apenas neste produto concreto, uma vez que o foco do projeto era o processo da leitura. O que se configurou, na verdade, foi uma busca dos alunos por fontes diversas que se relacionavam com a obra, foi ainda uma vontade de manter aquela rotina diferente do que tradicionalmente se instala nas aulas e, portanto, uma espécie de contrato com o que está posto, ler a obra, mesmo que seja complicada, e realizar as atividades aparentemente mais brandas e de entretenimento porque descontraídas e desalinhadas ao plano habitual de ensino. É por isso que, em diálogo com Michel Riffaterre e Umberto Eco, Gérard Langlade (2013) encontra no leitor a “entidade semiótica pertencente ao projeto generativo da obra” (p. 33), como se houvesse ali um jogo, uma ginástica para decodificar o texto. “A porção lúdica dessa cooperação entre o autor e o leitor pressupõe o domínio e respeito das regras e o consentimento ativo dos jogadores” (p. 34).

O planejamento consistia na divisão da obra em capítulos, pois o livro não oferece essa separação e a ideia era propor uma didática ao processo de leitura. E, também, foi apresentado às turmas um roteiro para elaboração do portfólio. O andamento das atividades se deu com a leitura integral do livro, que era feita ora na escola, ora em casa. Embora o desejo inicial fosse ler muito mais na escola, ficou claro com o passar dos dias que a realidade das tarefas escolares exige outras maneiras de lidar com a leitura que ainda não se aproxima do ideal. Como afirma Teresa Colomer (2007), a leitura na escola não pode ser considerada livre por completo porque existe “um tempo limitado, um lugar determinado, condições de leitura e um sistema de regras acertadas (...) que fazem com que se trate apenas de uma leitura ‘parecida’ com a que se realiza socialmente por prazer” (p. 127). No entanto, as primeiras leituras pareceram fundamentais para um possível êxito da continuidade do processo: a discussão em torno da metalinguagem explícita na obra e, depois, da escolha de um narrador homem, esses fatores aliados a outros deram um tom de leitura descontraída, mas compromissada.

De maneiras por vezes alternadas, eram propostas atividades de argumentação, por exemplo, relacionadas aos temas suscitados no livro, e também outros conteúdos eram trabalhados, alguns aliados à leitura com sucesso, outros nem tanto (como a estruturação dos parágrafos, ortografia, acentuação, pontuação etc.). Além disso, um adendo importante que chamo de deslocamentos de leitura: a prática, que se iniciou em

sala e percorreu os corredores da escola até a biblioteca, continuou pelo pátio e debaixo das árvores da escola. Sempre que possível, essa leitura era deslocada para outros locais que não somente a sala de aula, tal como o próprio ato de ler faz conosco, carrega-nos para outros cantos porque nos inquieta. Rodrigo S.M. primeiro, depois Macabéa, causaram bastante impaciência. Era de se prever: não há como sair ileso após conhecer Macabéa. Se após uma leitura saímos transformados, depois de Macabéa o que fica é também incompreensão, atormento, apreensão.

Desse modo, o mundo interior e exterior de Macabéa, o tratamento cruel e desumano de que tem do seu próprio “criador” (narrador), ou seja, muitas questões que dizem respeito ao ser humano e suas relações com o mundo surgiam. Michèle Petit, em *A arte de ler* (2009), defende que para apropriar-se de um texto, há de haver contato com alguém, um mediador de leitura que desconstrói o objeto e encontra singularidade na voz. Desse modo, chamo atenção para o fato de que houve um momento em que eu, como mediadora dessa leitura, não precisava mais motivar as discussões, visto que elas se desencadeavam de cada trecho lido em voz alta.

Naqueles grupos, os quais possuíam em torno de 40 alunos cada, era comum haver muitos leitores dos *best-sellers*. Nesse momento, o livro que estava comercialmente em alta era *A culpa é das estrelas* (*The fault in our stars*, de John Green), cujo filme estreava no cinema. Não por acaso, muitos alunos questionavam por que não ler esse livro. Não há dúvidas de que muitos fatores incomodavam na leitura de *A hora da estrela*, como o protagonismo ao avesso da personagem, as frases ambíguas e os fluxos de consciência, as reflexões entre um devaneio e outro, a exigência de um leitor que deve se incorporar à leitura. Parece ser sempre um embate entre liberdade e obrigação. Gabriela R. de Oliveira, em seu trabalho que visa investigar o contexto em que o ensino de literatura está inserido nas escolas do ponto de vista dos sujeitos leitores adolescentes, discute essas questões dialogando com o conceito de representação, entre outros, reafirmando a ideia da importância da escola na interferência da formação de leitores e essa tensão entre a leitura “imposta” e a “prazerosa”, e interroga-se:

A representação dos alunos como não leitores encontrada em geral no discurso de professores seria partilhada pelos próprios adolescentes? As representações de leitura divulgadas pela mídia em geral teriam influência sobre as práticas de leitura dos alunos? Representações de leitura literária ou da literatura incluiriam as práticas de leitura dos jovens? (OLIVEIRA, 2013, p. 36).

Com efeito, é bastante provável que esses estudantes, assim como a maioria dessa faixa etária, estivessem acostumados a essa leitura de entretenimento e respostas imediatas. Naturalmente, encontram muitas dificuldades quando precisam ler as referências literárias que necessitam de certo distanciamento. É um aprendizado estético que faz parte da formação escolar, mas que encontra sérias dificuldades para lidar com esses obstáculos, o que pode ser entendido a partir da noção de representação como construção social e colabora para uma compreensão dos desafios que vão surgindo no dia-a-dia escolar.

Entretanto, talvez aqui a obrigação tivesse ficado um pouco mais branda, se assim podemos dizer, também pensando em alguns fatores, como a ocupação de outros lugares e a dinâmica da leitura. Mas, em minha opinião, também a mediação dessa leitura e o sentimento de compaixão para com Macabéa foram determinantes. A leitura feita em voz alta, pausada, entonada e dialogada apareceu como um fator de apropriação e reinterpretação, talvez porque funcionasse como reelaboração estética do texto. Além da atividade intelectual ali ativa, também se pode pensar em um aspecto afetivo da leitura. Muitas vezes, os leitores-ouvintes disseram: “é bem mais fácil quando você lê junto com a gente, professora”. Assim, talvez a leitura de *A hora da estrela* estivesse ressignificada – houve até quem conseguisse aliar a outras leituras, brincando com as histórias e criando títulos, como *A culpa é da hora da estrela*, *A culpa é de Rodrigo S.M.*, *A culpa é de Macabéa*, *A culpa é da professora*, *A culpa é de Clarice...*

De um modo que eu mesma não esperava, a leitura virou rotina – e não esperava devido a todas essas questões que terminam por se sobressair no ensino da Língua Portuguesa em geral. Mas as personagens eram-nos íntimas. Macabéa virou Maca, por exemplo. E também verbo: “Professora, vamos macabear hoje?”; virou adjetivo: “macabeanos”; e virou *hashtag* nas redes sociais: #Maca #Macabéa #macabeanos. Uma aluna, baiana de origem, contou que seu namorado, também estudante daquela turma, agora só a chamava, carinhosamente, de Macabéa. Se pensarmos que a leitura compartilhada foi decisiva para a ocorrência desses fatores, também podemos imaginar a “importância do contágio, da presença de professores ou adulto-chaves no descobrimento e apego à leitura” (COLOMER, 2007, p. 108).

Com o fim da história, o projeto também era finalizado com o filme *A hora da estrela* (1985), de Suzana Amaral, e a confecção final dos portfólios. Com os grupos já

formados, durante todo o processo de leitura, os alunos fizeram anotações e fichamento de cada trecho para compor esses portfólios. A proposta de fichar cada um dos oito capítulos do livro foi importante para a compreensão de uma sistematização da leitura. Além disso, era preciso escrever comentários sobre essas leituras (que, quase sempre, se resumiam a críticas de que a leitura era complicada) e um pequeno texto respondendo à pergunta: “Por que ler *A hora da estrela*?”. O exercício para retirar algum ponto positivo da leitura da obra foi proposital: a maioria dos alunos queria apenas, em princípio, apontar os aspectos negativos. Talvez porque só estes eram enxergados, antes ou durante o período de leitura assistida e imersa no universo da obra. Ao final, a busca pela confecção dos portfólios modificou essas percepções, mesmo que não fosse esse o foco das aulas. Por fim, as contribuições de cada aluno para deixar os trabalhos com um estilo pessoal aliou-se às mais diversas manifestações artísticas, como o desenho, a pintura, a música e... a literatura! Alguns alunos preferiram modificar a história, realizando paródias, criando poemas ou dando um final mais feliz a Macabéa. São sujeitos: atores e autores de suas próprias histórias:

### **Trecho 1**

Eu acordo bem cedo  
para ver o sol nascer,  
assim tenho mais tempo  
para eu viver.  
Eu que sou Macabéa  
e quero aprender  
assim como minha tinha “véa”  
que chegou a morrer.  
O que é esse mundo  
que só Deus vai saber,  
onde as pessoas são  
apressadas para valer!

### **Trecho 2**

Ler *A hora da estrela*

É como ficar louco sendo são  
Estar num manicômio interno  
Sendo o externo sempre a selva de pedra  
É sentir um crescente sem crescer  
Envoltos todos no vento  
Perdendo-se no tempo.

### **Trecho 3**

Para ser sincera, quando pensei em escrever algo sobre a grande Clarice Lispector não imaginei que seria tão complicado assim, palavras me faltam para descrever alguém tão brilhante. Mulher, dona de uma força indomável, Clarice não tinha medo de expressar seus pensamentos e os defendia com unhas e dentes. Me ensinou que “até

cortar os próprios defeitos pode ser perigoso. Nunca se sabe qual é o defeito que sustenta nosso edifício inteiro”.

Privilegiando a subjetividade do aluno, o trabalho ganhou uma qualidade pessoal e identitária, sem que isso tenha significado pouca ou nenhuma ancoragem no texto. Podemos pensar, assim, que o leitor parece provocar a funcionalidade da leitura literária e, portanto, nada ou muito pouco deste projeto viria à tona se não fosse a participação dos leitores críticos e ativos nas tarefas. Tal como afirma Langlade, “essa leitura participativa, longe de ser ‘ingênua’ e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária” (LANGLADE, 2013, p. 37). Com o resultado surpreendente dos portfólios, pode-se dizer que a leitura tornou-se a experiência de cada um e, muito embora eles não tenham se tornado necessariamente grandes leitores, os livros passaram a ter significados. “Isso não seria suficiente para modificar radicalmente a linha de seus destinos sociais, mas contribuiria para que evitassem certas armadilhas” (PETIT, 2009, p. 48). Kramer (2000, p. 108) chama a leitura, quando possui um caráter formador, de uma verdadeira experiência ao avesso, uma vez que ela subverte os valores do nosso tempo, que é inclusive um tempo escasso para o tempo mesmo da leitura:

Por considerar como experiência o processo de leitura ou de escrita (o ato, a prática, a forma) que engendra uma “reflexão sentida” de um coração informado sobre aspectos fundamentais da vida humana; leitura compartilhada – ainda que seja com o autor – daquilo que a gente pensa, sente ou vive. Leitura que provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça (ou o combate à injustiça). Ora, compreender a leitura desse modo, a partir desse olhar teórico, tem implícito o reconhecimento da importância de certos valores menosprezados na conjuntura atual e pela sociedade contemporânea [...].

Entendendo a leitura e a escrita dessa maneira, incutimos certa responsabilidade ao ato que é social, o que convida à reflexão crítica, à autorreflexão e consciência da indiferença pelo outro (KRAMER, 2000, p. 114).

As experiências posteriores com variadas formas de leitura mostraram certo amadurecimento na postura desses alunos como leitores. No âmbito mais geral, a escola foi percebendo aos poucos que a atividade de leitura passa mesmo por esses estágios: os alunos caminhando pelo pátio com livros nas mãos, anotando e lendo em voz alta – por que não? Dois acontecimentos chamam a atenção para pensarmos em possíveis efeitos



do projeto apresentado: o primeiro é a exposição dos portfólios montada na biblioteca da escola por tempo indeterminado, proposta pela bibliotecária; já o segundo diz respeito ao convite que alguns alunos trouxeram a mim, já no final do ano, para que fundássemos um clube de leitura, justificando que o tempo das aulas é muito pequeno para as leituras.

Com o projeto do portfólio de leitura, não há dúvidas de que houve mudança qualitativa na gestão do tempo da escola. As aprendizagens em torno da leitura e da escrita foram fundamentais para o processo educativo. No entanto, a sensação de que os alunos tinham era real: conciliar avaliações e conteúdos com a necessidade da instituição escolar em criar projetos que promovam a participação dos alunos como leitores e escritores ainda é um desafio. No caso do projeto aqui analisado, houve apenas uma obra literária lida e, se considerássemos os objetivos de “leitura” para o primeiro ano do ensino médio previstos nos documentos oficiais, ela é insuficiente. Porém, se olharmos do ponto de vista da literatura enquanto prática, e não enquanto *corpus* (ROUXEL, 2013, p. 18), podemos observar que os processos de produção e recepção da obra literária foram satisfatórios, muito embora os próprios alunos estivessem prontos para ir um pouco mais além.

## Referências

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In.: ZACCUR, Edwirges (Org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2000, p. 106-120.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Trad. Rita Jover-Faleiros. In.: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Trad. Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

OLIVEIRA, G. R. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler.** Ou como resistir à adversidade. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.